



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Przeżycie estetyczne a kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej

**Author:** Katarzyna Krason

**Citation style:** Krason Katarzyna. (1997). Przeżycie estetyczne a kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej. W: H. Moroz (red.), "Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego" (S. 52-58). Katowice : Uniwersytet Śląski



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

KATARZYNA KRASOŃ

## **Przeżycie estetyczne a kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej**

Każdy kontakt ze sztuką generuje przeżycie emocjonalne. Sztuka — jak pisał Władysław Tatarkiewicz — to wytwór, który zachwyca, wzrusza lub wstrząsa (Tatarkiewicz, 1973, s. 37). Odczuwanie staje się więc podstawowym warunkiem i jednocześnie metodą odbioru dzieła.

Przeżycie literackie jest też najwłaściwszą formą poznania wartości utworu (Gołaszewska, 1970). Tylko ono bowiem działa urokiem skojarzeń, przypomnień, jest indywidualne i rozwija się w czasie, jego rozwój zaś zależy od sposobu poznania tekstu (Kwiatkowska, 1981, s. 32—33).

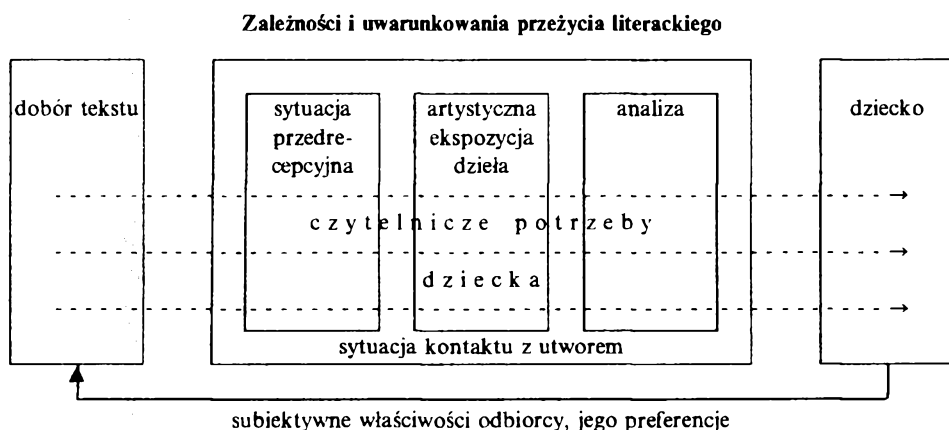
Im silniejsze napięcie emocjonalne, tym większa potrzeba znalezienia możliwości jego rozładowania. U małego dziecka podstawowym sposobem swoistego „ujścia” tej emocji jest ekspresja pozawerbalna: gest, ruch czy działalność plastyczna i muzyczna. Aby w pełni wykorzystać tę naturalną skłonność odbiorcy do przeżywania, należy spełnić kilka istotnych warunków dotyczących kontaktu z utworem:

- właściwie zorganizować sytuację przedreceptyjną, zainteresować tekstem, wprowadzić odpowiedni nastrój i atmosferę pracy z lekturą; ważne miejsce zajmuje tu także procedura wyboru tekstu;
- dokonać artystycznej ekspozycji dzieła, umożliwiającej oddziaływanie utworu na sferę emocjonalną; ten warunek jest niezwykle istotny zwłaszcza dla odbiorcy w okresie przedczytelniczym, kiedy osoba pośredniego nadawcy tekstu (nauczyciel) decyduje o swoistym, indywidualnym kształcie komunikatu werbalnego;

- przedłużyć emocje towarzyszące ekspozycji utworu na etap analizy dzieła, odnaleźć drogę ekspresji i rozładowania napięcia w wypowiedzi werbalnej i niewerbalnej.

Każde przeżycie estetyczne z jednej strony uwarunkowane jest cechami dzieła i subiektywnymi właściwościami odbiorcy, z drugiej zaś zależy od społecznej sytuacji kontaktowania się z utworem (Kwiatkowska, 1981, s. 48—52), o czym wspomniano wcześniej. Konieczne są więc nie tylko właściwe przygotowanie odbioru dzieła, ale także dogłębna analiza upodobań i potrzeb czytelniczych dziecka. Ustalenie ich umożliwi właściwy dobór tekstów, które trafić będą w indywidualne zapotrzebowanie każdego odbiorcy. Potrzeby tożsamości, wzorów zachowań, akceptacji, informacji czy kompensacji mogą zostać zaspokojone właściwie wybraną lekturą. Przeżywanie dzieła będzie też stwarzało młodemu czytelnikowi szansę poradzenia sobie z wieloma problemami egzystencjalnymi. Owe zależności i uwarunkowania przeżycia literackiego przedstawiono w schemacie 1.

Schemat 1

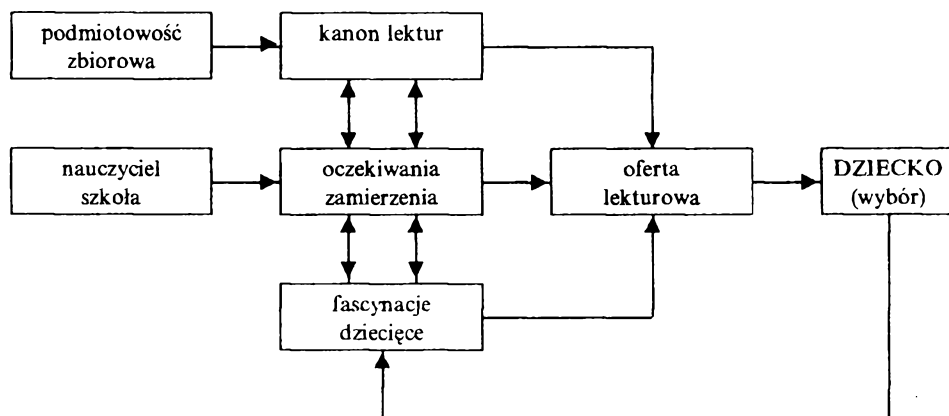


Wybór lektury nie powinien jednak zależeć wyłącznie od indywidualnego zapotrzebowania odbiorcy. Nie można również arbitralnie narzucać decyzji o wykorzystaniu podczas zajęć tylko określonych tekstów. Przeżycie będzie pełniejsze, jeśli wychowanek sam dokona owego wyboru. Jak pogodzić te przeciwstawne racje? Drogą wyznaczającą rozwiązanie tego problemu jest niewątpliwie zastosowanie trójelementarnego ujęcia podmiotowości w aspekcie kształcenia literackiego. Poszczególnymi równoprawnymi elementami tego ujęcia są: dziecko i jego indywidualne fascynacje, oczekiwania i zamierzenia nauczyciela oraz wreszcie cały dorobek literacki naszej kultury — klasyka stworzona przez „przedmiotowość zbiorową” (Krasoń, 1995, s. 100—102).

Sytuacja wyboru dokonywanego przez ucznia obejmuje więc dostarczenie mu specjalnej oferty lekturowej, nawiązującej do wszystkich trzech elementów podmiotowości (egzemplifikuje to schemat 2).

Schemat 2

## Sytuacja wyboru dokonywanego przez ucznia



Czy słuszne jest zatem zebranie określonego wykazu lektur? Warto zastanowić się nad propozycją przedstawioną w *Treściach programowych edukacji polonistycznej* przeznaczonych dla klas I—III (Mnich, Moroz, Krasoń, Rostańska, Trzaskalik, 1995, s. 32—37). Stanowić ona może ową bazę „kanonu lektur” tkwiących w dorobku podmiotowości zbiorowej, która koniecznie winna być rozwinięta i uzupełniona kreatywnie przez nauczycieli oraz wzbogacona tekstami samodzielnie odszukanymi przez uczniów.

Zestaw znajdujący się w programie „Świat i ja” obejmuje różne teksty, przeznaczone zarówno dla odbiorcy początkującego, jak i zaawansowanego. Nauczyciel może dowolnie dobierać utwory, które — jego zdaniem — najlepiej zaspokoją potrzeby czytelnicze uczniów. Jednocześnie powinien on zwrócić uwagę na stopień trudności lektury, jej tematykę, zainteresowania dzieci, ich możliwości recepcyjne oraz opanowanie techniki czytania.

Liczba książek czytanych i analizowanych w szkole oraz samodzielnie w domu zależy od zaawansowania grupy. Ważne jest jednak zwrócenie uwagi na pełnoprawne włączenie poezji i wykorzystanie jej do analizy na lekcjach języka polskiego oraz jako emocjonalnego doznania podczas samodzielnej lektury w domu. Wśród autorów tekstów poetyckich proponowanych w programie znaleźli się: J. Brzechwa, W. Chotomska, J. Czechowicz, S. Grochowiak, K. Iłakowiczówna, Cz. Janczarski, Z. Jerzyna, A. Kamieńska, L. J. Kern, M. Konopnicka, T. Kubiak, J. Kulmowa, J. Papuzińska,

J. Ratajczak, E. Szelburg-Zarembina, W. Ścisłowski, T. Śliwiak, J. Tuwim i D. Wawilow. Taki zestaw nazwisk gwarantuje niemal pełny wybór najwartościowszych i dostosowanych do możliwości recepcyjnych dzieci utworów lirycznych. Każdy autor reprezentowany jest przez jeden, czasem dwa zbiorki poetyckie, co daje dużą i różnorodną ofertę czytelniczą.

Proza uporządkowana została według stopnia trudności oraz sposobu wykorzystania na lekcji lub do pracy samodzielnej. Lektury wspólnej wymagają zwłaszcza teksty, którym winien towarzyszyć szerszy komentarz nauczyciela i których ukryte znaczenia mogą bez owej pomocy umknąć odbiorcy (np. F. H. Burnett *Tajemniczy ogród* czy M. Wojtyłki *Bromba i inni*).

Ze względu na znacznie rozbudowaną w kształtowaniu kompetencji kulturowej sferę regionalną za słuszne uznano zamieszczenie wykazu baśni, podań i legend związanych z różnymi obszarami naszego kraju. Znalazły się w nim utwory traktujące o przeszłości „bajecznej” i historycznej Pomorza, Warmii i Mazur, Mazowsza, Śląska, Małopolski i Podhala. Każdy nauczyciel może skorzystać z tych tekstów, które dotyczą bezpośrednio regionu zamieszkania dzieci. Będą to pierwsze próby „oswojenia” małej ojczyzny, można nawet powiedzieć, że dzięki tym tekstom przyczynimy się do propeutyki patriotyzmu.

Oprócz tradycyjnie występujących w wykazach lektur tekstów poetyckich i prozatorskich pomieszczono teksty do inscenizacji (lub innych form dramatyzowanych). Wśród nich znalazły się utwory J. Brzechwy, W. Chotomskiej, K. I. Gałczyńskiego i D. Gellner.

Problematyka odbioru informacji zakodowanej w słowie, odkodowania znaku wizualnego oraz kształtowanie umiejętności uchwycenia związku między słowem a obrazem implikowały konieczność włączenia do oferty czytelniczej także komiksów. Wybrano najbardziej wartościowe pozycje: H. J. Chmielewskiego oraz spółki K. Makuszyński i M. Walentynowicz. Komiksy przewidziano do samodzielnej lektury.

Kształcenie kompetencji odbiorczych w klasach początkowych przebiega w dwóch etapach (zob. Chrzastowska, 1979, s. 48):

1) inicjacji estetycznej, czyli tzw. nie uświadamianego, intuicyjnego odbioru; mieszczą się tu różne ludyczne wykonania utworów, ich poznanie zaś odbywa się głównie za pośrednictwem osoby dorosłej;

2) wdrażania do świadomego odbioru — rozpoczyna się u uczniów samodzielnie czytających i poznających lekturę; pojawiają się pierwsze próby opisu utworów jeszcze bez języka pojęciowego, tkwiące zarówno w komunikacji pozawerbalnej, jak i w pierwszych werbalizacjach doświadczeń czytelnich.

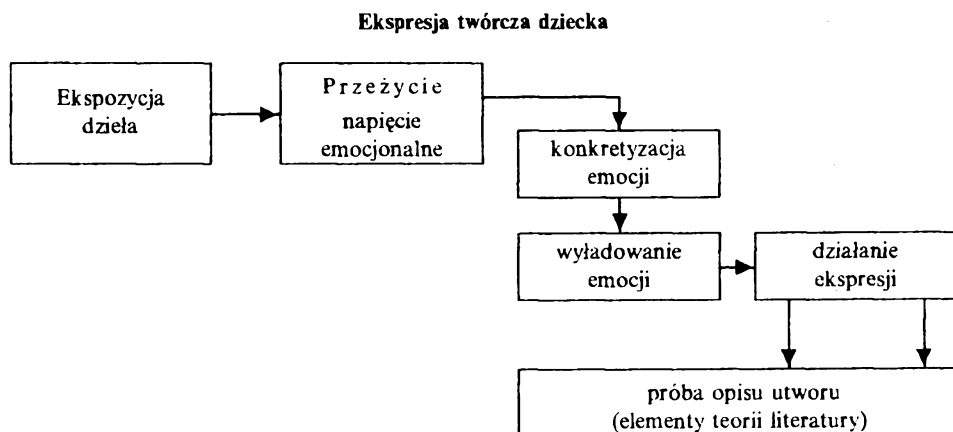
W trakcie edukacji wczesnoszkolnej staramy się zapoznać uczniów z modelem świata przedstawionego w utworze. Zakładamy więc przyswojenie przez nich informacji i w rezultacie „metawiedzy o modelach świata ukaza-

nych w dziełach literackich. Operacjom poznawczym uczniów, przebiegającym na poziomie opisu dzieła, towarzyszy proces przyswajania podstawowych pojęć teoretycznoliterackich” (K r a u z e, 1982, s. 109).

Wszystkie treści związane z poznaniem elementów poetyki, historii literatury zostaną wprowadzone jako kontekst lektury. W ten sposób uczniowie będą mieli szansę dowiedzieć się o komponentach świata przedstawionego, zetkną się z rodzajami literackimi: epiką (baśń, legenda, podanie, opowiadanie fantastyczne, historyczne, powieść), liryką oraz dramatem (różne formy inscenizacji i dramatyzacji). Osobne miejsce zajmują zagadnienia związane z opanowaniem umiejętności odkodowania istotnych znaczeń ukrytych w słowie (rozumienie metafory) czy ocena postępowania bohatera, wartościowanie (w kategoriach dobra i zła).

Najistotniejszy jednak pozostaje fakt, że każdy tekst — oprócz niezaprzeczalnych walorów dydaktycznych — musi stanowić bodziec dziecięcych przeżyć. Warto chyba zatrzymać się na kwestii właściwej analizy utworu, czyli tego ogniwa w procesie poznania dzieła, które następuje po jego artystycznej ekspozycji. Najtrafniejszym sposobem analizy jest z pewnością uwolnienie napięcia emocjonalnego dzięki ekspresji twórczej dziecka. Ilustruje to schemat 3.

Schemat 3



Analiza dzieła musi być aktywna, musi uruchamiać działanie i myślenie dywergencyjne oraz umożliwiać indywidualną projekcję dziecięcych dążeń i dodatkowo jeszcze zaspokajać ich potrzeby w kontakcie z lekturą.

U młodszych uczniów łatwiej generowany jest komunikat posługujący się uzewnętrznieniem własnych doznań w postaci znaku kinestetyczno-cielnego (ruch, gest, mimika), wizualnego (rysunek) czy audytywnego (muzyka). Takie

też formy analizy znalazły się w przywołanym wcześniej programie edukacji wczesnoszkolnej. Są tu zarówno improwizacje, różne sposoby inscenizowania: od prostych scenek dialogowych, przez dramatyzacje, teatrzyk kukielkowy, muzyczny i teatrzyk form plastycznych, aż po przekład intersemiotyczny przez gest i dramę. Oprócz wszystkich wymienionych działań pojawiają się też próby indywidualnych werbalizacji własnych przeżyć oraz wypowiedanie sądów, opinii uzasadnionych adekwatną argumentacją.

Taka koncepcja kształcenia literackiego przygotowuje ucznia do aktywnego odbioru i korzystania z form kultury, daje szansę zaspokojenia potrzeb czytelnich, podmiotowego traktowania wszystkich elementów procesu edukacyjnego, ale przede wszystkim umożliwia doznanie jedyne i wynikającego z kontaktu ze sztuką przeżycia literackiego.

## Literatura

- Chrzęstowska B., 1979: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk.
- Gołaszewska M., 1970: *Świadomość piękna*. Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1981: *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa.
- Krasoń K., 1995: *Lektura historyczna — ograniczenie czy wzbogacenie ofert, szans i możliwości edukacyjnych ucznia*. W: *Podmiotowość ucznia w procesie edukacji*. Red. H. Moroz. Katowice.
- Krauze U., 1982: *Kierowanie procesem poznania dzieła literackiego w szkole*. Warszawa—Wrocław.
- Mnich M., Moroz Z., Krasoń K., Rostańska E., Trzaskalik J., 1995: *Treści programowe edukacji polonistycznej*. W: „Świat i ja”. Założenia i treści nauczania szkolnego w klasach początkowych. Katowice (maszynopis).
- Tatarkiewicz W., 1973: *Wstęp do historii sztuki*. Warszawa.

Katarzyna Krason

**Aesthetic Experience and Literary Education in Early School Education**

**S u m m a r y**

The author characterizes the basic assumptions of literary education in early school education. She underlines the value of experience as the only way of perception, understanding and analysis of a literary work of art. She also presents the program analysis, included in the publication *„The World and Myself”*..., which concerns literary education including also a conception of a new rendition of the set of readings designed for individual work in class and at home.

Катажина Красонь

**Эстетическое переживание и литературное обучение  
в раннешкольном обучении**

**Р е з ю м е**

Автор характеризует основные предпосылки литературного обучения в начальных классах. Подчеркивает ценность переживания как единого пути познания, понимания и анализирования литературного произведения. Представляет также заключённое в публикации *„Мир и я”*... программное предложение, касающиеся литературного обучения, в том также концепцию нового охвата списка домашнего чтения, предназначенного для общей и самостоятельной работы на уроке, а также дома.